

*Fernández, Guillermo Daniel*

## **Describir el barrio: un diálogo entre alumno y docente en el que convergen sugerentes competencias de escritura y de lectura**

---

**IV Coloquio Argentino de la IADA**

*1 al 3 de julio de 2009*

*Fernández, G. (2009). Describir el barrio: un diálogo entre alumno y docente en el que convergen sugerentes competencias de escritura y de lectura. IV Coloquio Argentino de la IADA, 1 al 3 de julio de 2009, La Plata, Argentina. Diálogo y diálogos. EN: Actas del IV Coloquio Argentino de la IADA : Diálogo y diálogos. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.11145/ev.11145.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11145/ev.11145.pdf)*

Información adicional en [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

DESCRIBIR EL BARRIO: UN DIÁLOGO ENTRE ALUMNO Y DOCENTE  
EN EL QUE CONVERGEN SUGERENTES COMPETENCIAS DE ESCRITURA Y DE LECTURA

Guillermo Daniel Fernández

Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires | Argentina  
[guillefer@speedy.com.ar](mailto:guillefer@speedy.com.ar)

Resumen

En nuestra exposición presentamos el análisis del corpus escrito de los alumnos de la EMEM n° 2 del DE 19, situada en la intersección de las calles Barros Pazos y Martínez Castro de Villa Soldati, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El material fue colectado en el marco de una investigación sobre la escolaridad de alumnos en situación de contacto de lenguas quichua-quechua/español que se llevó a cabo en la institución educativa durante el período comprendido entre los años 2001 y 2006. Observamos que, en los trabajos en que los alumnos volcaban sus impresiones acerca de su barrio, ocurría una peculiar alternancia morfosintáctica de las preposiciones *a/en*. En efecto, cuando estos morfemas encabezaban complementos locativos en sintagmas verbales con matiz de movimiento (*ir, arrastrar, salir*) el uso que de ellos hacían los cursantes con competencia lingüística total o parcial con una lengua aborigen revelaba una intención comunicativa vinculada con la aproximación o la distancia a la meta final de la traslación. Entendemos que el alumno en su escritura establece una relación dialógica con el docente en la que pone en evidencia una alternancia sintáctica que requiere de un interlocutor entrenado para realizar un adecuado ejercicio metacognitivo del texto. La evaluación del docente, en estos casos de contacto lingüístico, adquiere un plus de significación que va más allá de la exigencia normativa que se les pide a los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

En la presente exposición daremos cuenta de las conclusiones a las que hemos arribado luego de analizar el material escrito colectado en la EMEM n° 2 “Arturo Jauretche” del Distrito Escolar n° 19 de la ciudad de Buenos Aires. Obtuvimos el corpus con motivo del trabajo de investigación realizado entre los años 2001 y 2006 en el que nos propusimos observar las prácticas de escritura de alumnos en situación de contacto lingüístico quichua-quechua y el español estándar.

El significativo porcentaje de alumnos inmigrantes que recibe la escuela impone un sesgo particular a las clases de lengua.<sup>1</sup> En efecto, los docentes deben desarrollar los

<sup>1</sup> La EMEM N° 2 cuenta actualmente con una significativa población de alumnos provenientes de los países limítrofes y del interior de nuestro país. En efecto, los porcentajes de la indagación efectuada a 137 alumnos de primero y de segundo año, en el año 2005, indica que el 7 % son de nacionalidad boliviana, 6 % paraguayos y el 1 % peruanos. También el 13 % declara que sus padres son bolivianos, el 9 % señala ser hijos de paraguayos y el 2%, de peruanos.

contenidos de las materias en un espacio en el que la multiculturalidad y el multilingüismo atraviesan el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua estándar.

En distintos encuentros que mantuvimos con los docentes y los directivos ellos manifestaron en reiteradas ocasiones los límites que presentaba el ejercicio de la escritura. Por un lado, los profesores no contaban con los recursos adecuados para encarar una didáctica de la escritura en un contexto cultural heterogéneo en el que muchas veces la escritura de los estudiantes no se correspondía con los parámetros que la norma del español estándar indicaba; por el otro, los estudiantes tan acostumbrados a que los ejercicios de la producción escrita estuvieran orientados a la aplicación de lo normativo, resolvían las consignas que se les pedía de manera automática, alejándose de manera deliberada del compromiso simbólico que supone la colocación de las formas lingüísticas en el enunciado en función de un sentido.

Entendemos que la tensión entre lo que se exige o pretende exigirse en el aula y el resultado obtenido también ocurre en los alumnos monolingües, sin embargo el corpus obtenido en nuestra investigación muestra la singularidad de una ocurrencia sintáctica propia de los estudiantes en situación de contacto.

Efectivamente, en las primeras consignas de escritura comprobamos que los alumnos que provenían de familias con dominio del quichua o quechua alternaban en el uso de los morfemas locativos *a/en* junto a las bases verbales que expresaban movimiento. Damos ejemplos de ello (D. 2).

1.

(a) [...] como quedaba cerca decide irse a la casa de su madre, él se va a la casa de su hijo [...]. (Diego, 3 año, Santiago del Estero)

(b) [...] Al ver un panal en el hueco de árbol fuimos en ese lugar. (Diego, 3 año, Santiago del Estero)

2.

(a) [...] de la esquina **podíamos salir al parque** a relajarnos un poco. (Laura, 5° año, boliviana)

(b) [...] Por allí mi familia **salieron en una fiesta de cumpleaños** [...]. (Sergio, 1° año, argentino con contacto de lengua quechua)

Con respecto a los enunciados colectados debemos mencionar, en primer lugar, que pertenecen a un determinado contexto discursivo: la descripción del barrio en el que viven los cursantes. En segundo lugar, llama la atención el hecho de que los cursantes en (b) utilizan el morfema locativo *en* en lugar del esperado *a*.

Intentaremos buscar una explicación a la ocurrencia sintáctica utilizada en 1b y 2b, pues creemos que no es casual y que obedece a móviles cognitivos que subyacen en todo proceso de escritura (Martínez, Speranza y Fernández, 2006, 2009: 35-71). En esa tarea vincularemos el uso de los morfemas locativos precedentes a contextos discursivos más amplios, como lo es en nuestro caso, la narración descriptiva de los lugares con los que los alumnos se encuentran más afines. En ese sentido, nuestra exposición procura

explorar desde el campo lingüístico parte de las competencias que alumno y docente implementan en la tarea de escritura y lectura. Así pues, entendemos que en la codificación y decodificación del mensaje escrito los actores del proceso de enseñanza aprendizaje dialogan entre sí a través del material que producen y del material que evalúan.

Finalmente, estamos convencidos de que para que en este intercambio comunicativo, los enunciados disparen las inferencias necesarias en el interrelación dialógica resulta imprescindible una doble instancia de comprensión: la del docente, para captar las estrategias que el estudiante pone en juego en la escritura y la del cursante, para transmitir el plus de significado que posee el uso peculiar de los morfemas locativos en su mensaje. En eso consiste, a nuestro entender, la tarea metalingüística en la enseñanza de la lengua.

### EL USO DE LOS MORFEMAS LOCATIVOS A/EN: UN MARCO TEÓRICO DIFERENTE

En este apartado nos proponemos encontrar una adecuación explicativa al uso prepositivo de los alumnos en situación de contacto lingüístico. En trabajos anteriores señalamos que las gramáticas tradicionales no suministran información sobre los contextos en que los alumnos en situación de contacto privilegiaban el uso del morfema *a* en lugar de la preposición *en* o viceversa como sucede en “[...] y si deseás manejar bici en las calles principales hay sendas y **en la vuelta de mi casa podemos jugar a la pelota [...]**” y en 1b y 2b (Fernández, 2007; Martínez, Speranza y Fernández, 2006, 2009). En efecto, la preeminencia de lo normativo en los manuales del español estándar desplaza la reflexión sobre el aporte significativo de las preposiciones. En otras palabras, el estudio de las formas lingüísticas encarado de esa manera se convierte en un listado de usos correctos que, en el mejor de los casos, se ejercita con expectativas de que la colocación de la forma en un contexto creado *ad hoc* sea la que dispone la preceptiva vigente. Ya está agotada la discusión entre los especialistas en didáctica de la lengua sobre los frustrantes resultados que conllevan las actividades de aprendizaje de la lengua orientadas en la formulación de reglas y en ejercicios (Rijlaarsdam y Couzijn, 2000). Además, el seguimiento simplista de esas pautas de corrección desalienta el avance de la escritura y favorece negativamente el automatismo de la producción y de la posterior corrección.

Estimulados por el enfoque que brindan los estudios de la teoría sociolingüística y los aportes de la Escuela de Columbia sobre la variación sintáctica en hablantes en situación de contacto lingüístico, encontramos una respuesta a nuestro interrogante sobre la correspondencia del uso de las preposiciones y el contexto en el que ocurren (Contini-Morava, 1995; Diver, 1995; Huffman, 2001). Entonces, nuestro análisis toma un camino diferente del descrito en el párrafo precedente: consideramos los enunciados colectados y, a partir de ellos, formulamos predicciones acerca de los móviles cognitivos que estimulan el uso de los morfemas *a* y *en* (García, 1985).

Apoyamos nuestra investigación en trabajos que ya han demostrado la validez de los planteos (García, 1995, 2004; Martínez *et al.*, 1998; Martínez y Arnoux, 2000a, 2000b; Mauder, 2000). Podemos citar, como ejemplo, el estudio realizado por Arnoux y Martínez (2000a: 175-197) sobre la concordancia verbo nominal en alumnos con dominio de lenguas quechua y guaraní. Las autoras muestran que, en el contacto de lenguas, parecen transferirse estrategias comunicativas sensibles a la organización lingüística de los mensajes que se desean transmitir. A partir del análisis, concluyen en que el uso atípico de la concordancia si bien no responde a la normativa, no puede considerarse arbitrario en la producción escrita de los alumnos en situación de contacto de lenguas y que, por

lo tanto, resulta necesario buscar su explicación como efecto de una dinámica discursiva que equilibra los elementos lingüísticos con la representación que los estudiantes quieren construir a través de sus textos (cf. también Arnoux y Martínez, 2000b).

Con esos antecedentes comenzamos a vislumbrar la importancia de un análisis desde la perspectiva de la variación lingüística y de los estudios que se preocupan por señalar la incidencia de la semántica y la pragmática en los usos morfosintácticos de los hablantes.

### **INTERPRETAR LO ESCRITO COMO UN PLUS A LA TAREA DOCENTE**

Desde el enfoque teórico que nos orienta, la frecuencia relativa de uso de las formas en variación refleja la rutina cognitiva que realizan los hablantes (Contini-Morava, 1995; Diver 1995; García 1995; Martínez, 2000a, 2000b, 2004; Speranza, 2005). Así entendida la colocación de las formas lingüísticas, resulta importante realizar el análisis cuantitativo de las estrategias de uso de los hablantes. Luego, procedemos a observar analíticamente los contextos en los que alternan las formas lingüísticas que conforman los corpus a los efectos de explicar los datos obtenidos del análisis cuantitativo. Nuestro enfoque es, por lo tanto, cualitativo y cuantitativo.

Creemos que las técnicas cualitativas como el contraste de pares mínimos, el análisis textual, la introspección y la confrontación con las producciones escritas de emisores monolingües, colaboran de manera positiva con la tarea docente. Es decir, entendemos que el análisis de la lectura de los textos debe estar basado en las relaciones que vinculan el significado de una forma y el contexto en que ocurre (García, 1985, 1995, 2004).

Consideramos, entonces, la incidencia de dos tipos de variables: las dependientes del entorno en el que ocurren las formas –en nuestro caso los morfemas *a/en*– y las que siendo independientes del contexto, funcionan como parámetros lingüísticos y extralingüísticos, útiles para describir qué tarea cognitiva realiza el hablante en el proceso de selección de las formas lingüísticas.

Los valores que resultan de la aplicación de las variables permiten identificar cuáles son las necesidades comunicativas subyacentes al uso variable y qué tareas cognitivas implementa el hablante para cumplir con tal cometido, aun en los casos de “usos diferentes” respecto de la normativa gramatical.

Como ejemplo de lo anterior, podemos anticipar que, en el análisis de la variación de los morfemas *a* y *en*, la información léxica contenida en las bases verbales y la índole del complemento verbal de los enunciados colectados resultan variables independientes que favorecen la alternancia preposicional estudiada (Fernández, 2007).

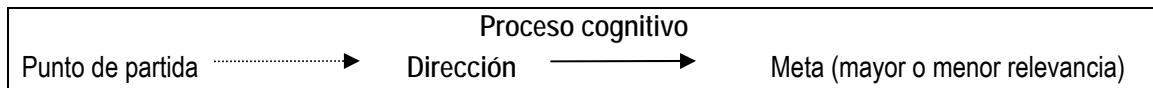
El recorrido metodológico del análisis cuantitativo y cualitativo y la selección adecuada de las variables independientes abre una instancia superadora en la evaluación de los trabajos de escritura que realiza el docente. En ese sentido, proponemos, a partir del marco teórico de los estudios sociolingüísticos, generar herramientas teóricas para que los profesores reflexionen sobre la eficacia comunicativa del diálogo que surge de lo escrito.

### **EL DESPLAZAMIENTO Y LA META: UN ENFOQUE COGNITIVO**

Anteriormente hemos mencionado que nuestra investigación plantea que la índole de la base verbal y del complemento locativo condicionan la ocurrencia de los morfemas lo-

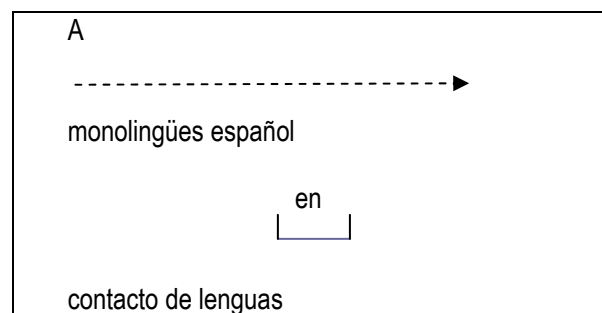
cativos. A continuación, demostraremos cómo funciona el contexto verbal y el locativo en esa restricción preposicional.

Entendemos que el proceso cognitivo que está en juego en la opción que realizan los hablantes es la conceptualización de la direccionalidad y la relevancia de la meta. La conceptualización del verbo de movimiento podría describirse de la manera que aparece en el Cuadro n° 1.



Cuadro n° 1.

En el cuadro siguiente tratamos de ilustrar dos conceptualizaciones diferentes en el uso de *a* y *en*: la de quienes son monolingües en español y la de quienes están inmersos en el contacto lingüístico.



Cuadro n° 2. Descripción del perfilamiento cognitivo en el uso de *a* y *en* en sujetos hablantes de español y en situación de contacto.

Intentamos señalar que la necesidad de destacar la meta se hace más relevante en quienes están en contacto de lenguas pues privilegian la selección de la meta y, en consecuencia, el uso de *en* en los enunciados con verbos de movimiento. *Ir en casa, llamar en casa, llegar en casa*, son expresiones comunes para este grupo.

Esta variación se manifiesta mediante la sustitución de *a* por *en*, en enunciados que amplían el campo en que se privilegia la meta y se alejan de la normativa del español que prioriza el uso de *a* “Primero **lo llevo a caminar en Roca**, a tomar un **helado en La Fuente**, a jugar o ver un partido **en el club de Sacachispas**”. Dada esta particularidad decidimos analizar el grado de influencia de la forma verbal y del complemento locativo de los enunciados hallados.

### El desplazamiento

El estudio que realizamos de los bases verbales colectadas señala que bases verbales que indican mayor desplazamiento -caso de las bases verbales *ir, llevar, caminar*- favorecen el uso del morfema *en* (Martínez, Speranza, Fernández, 2006: 24-29, 2009; Fernández, 2007). Utilizamos la Tabla N° 1 como ejemplo de la validación estadística que convalidó nuestra predicción. Tal es el caso del uso del morfema *en* “... *al ver un panal*

*en el hueco de un árbol fuimos en ese lugar...*” que acompaña una base verbal que conceptualiza una mayor traslación. En cambio, en “*siempre introducíamos al armario las cosas que no nos servían*” la ocurrencia del morfema *a* parecería justificarse por la presencia de una forma verbal que indica un movimiento menor (Tabla N° 1).

Asimismo, observamos que la aplicación de esta variable muestra un uso particular en los alumnos monolingües (Tabla N° 2). En efecto, en estos casos la ocurrencia de los morfemas *a/en* resulta más equilibrada y no tan polarizada como en los hablantes en contacto con el quechua.

### La meta

El análisis de la cualidad de la meta nos ha proporcionado también predicciones significativas. En efecto, hemos llegado a la conclusión de que las metas más empáticas al emisor son las que el hablante encabeza con el morfema *en*. En efecto, las metas que hacen referencia a los nombres propios y a aquellas cuyo uso indica que el término locativo revela una mayor afinidad con el emisor favorecen el uso del morfema locativo *en* (Martínez, Speranza y Fernández, 2006, 2009). Ese planteo es congruente con el que venimos sosteniendo sobre la necesidad de los hablantes en situación de contacto de focalizar la meta en determinados contextos, como sucede en los enunciados “Primero lo llevo a caminar **en Roca**, a tomar un helado **en La Fuente**, a jugar o ver un partido **en el club de Sacachispas**” y “¿Vamos **en mi casa** en bici?”. En cambio, entendemos que la indeterminación del complemento locativo “a una plaza” en “Por la tarde podemos **ir a pasear a una plaza**” apoya nuestra convicción sobre la falta de necesidad de enfatizar la conclusión de la acción verbal. Además, también convalida nuestra hipótesis la ocurrencia del morfema *a* en “a una plaza”: el espacio nombrado sin determinación está lejos de formar parte del entorno empático del escribiente.

### CONCLUSIONES

Hemos analizado el corpus de la investigación intentando mostrar cómo distintas variables independientes pueden explicar el móvil cognitivo que impulsa la selección de los morfemas *a* y *en* que realizan los hablantes en situación de contacto. En nuestra exploración hemos comprobado que la alternancia preposicional que nos ocupa puede entenderse bajo el ámbito de dos variables contextuales vinculadas a los aspectos que integran la acción verbal: la naturaleza del desplazamiento y de la meta.

La índole de la traslación afecta la selección de los morfemas locativos, pues la confrontación de los enunciados obtenidos señala un uso más polarizado de *a* y *en* en los alumnos en situación de contacto. La validación cualitativa aplicada sobre la frecuencia de uso de las preposiciones *a* y *en* confirma la ocurrencia de *a*, en los sintagmas verbales que reflejan menor desplazamiento, y de *en* en las bases verbales que denotan mayor traslación.

Al ocuparnos de la meta como variable cognitiva, hemos llegado a la conclusión de que los hablantes en situación de contacto varían en el uso preposicional: la ocurrencia de *a* estaría favorecida en contextos que no guardan una afinidad con los hablantes y, en cambio, utilizan la preposición *en* en enunciados en los que la localización espacial resultan más afín a sus intereses.

Las conclusiones precedentes, además de precisar estrategias discursivas propias de los hablantes en situación de contacto, también indican diferentes realidades dialectales entre los hablantes de la variedad estándar del español rioplatense y la variedad del español de sujetos hablantes que poseen una lengua indígena como lengua materna. En ese sentido, consideramos que el perfilamiento cognitivo –dirección / meta– que estimula la ocurrencia de los morfemas podría traducirse en un plano discursivo más amplio en términos etnopragmáticos: una predilección por la direccionalidad en la variedad estándar rioplatense y una preferencia por la focalización de la meta en la variedad del español en contacto con el quichua/quechua.

En síntesis, hemos intentando mostrar que las situaciones de contacto lingüístico resultan productivas en el sentido de que parecen ser ámbitos adecuados para promover desplazamientos en la categorización de la sustancia semántica. Podemos afirmar que resulta cada vez más necesario entender las estrategias discursivas de los alumnos en situación de contacto. Dicha competencia resulta una herramienta eficaz para convertir a los docentes en interlocutores válidos del mensaje que intentan transmitir los alumnos a través de los textos escritos.

## REFERENCIAS

- ARNOUX, E. y A. MARTÍNEZ (2000a). “Las huellas del contacto lingüístico. Su importancia para una didáctica de la escritura”, en *Temas actuales en Didáctica de la lengua*, pp. 175-197. Universidad de Rosario.
- ARNOUX, E. y A. MARTÍNEZ (2000b). “Del oído al ojo. La variación en la producción escrita”, presentación, Congreso de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina, Groningen, Holanda, 18 al 20 de mayo.
- CONTINI-MORAVA, E. (1995). “Introduction: On linguistic sign theory”, en E. CONTINI-MORAVA y B. SUSSMAN GOLBERG (ed.) *Meaning as Explanation. Advances in Linguistic Sign Theory*. W. WINTER (ed.) *Trend in Linguistics, Studies and Monographs*, 84. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- DIVER, W. (1995). “Theory”, en E. CONTINI-MORAVA y B. SUSSMAN GOLBERG (ed.) *Meaning as Explanation. Advances in Linguistic Sign Theory*. W. WINTER (ed.) *Trend in Linguistics, Studies and Monographs*, 84. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- FERNÁNDEZ, G. (2007). “Interculturalidad en la escuela media: la alternancia preposicional como estrategia discursiva en sujetos en situación de contacto quichua/quechua-español”, tesina de la maestría en Ciencias del Lenguaje. Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”.
- GARCÍA, E. (1985). *Shifting variation*. Elsevier Science B.V. pp. 189-224. North-Holland.
- GARCÍA, E. (1995). “Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas”, en K. Zimmermann (ed.) *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, pp. 51-72. Madrid: Vervuert.
- GARCÍA, E. (2004). “¿Con el rey o con el conde?: *Ser* vs. *Estar* en las Crónicas de Pero López de Ayala”, en *Neuphilologische Mitteilungen*, pp. 453-482.
- HUFFMAN, A. (2001). “La lingüística de William Diver y la Escuela de Columbia”, en *Revista Internacional de Lingüística*.
- MARTÍNEZ, A. (2000a). “Contacto de lenguas: Discordancias gramaticales y concordancias semánticas: el número”, presentación, congreso de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina, Groningen, Holanda, 18 al 20 de mayo.
- MARTÍNEZ, A. (2000b). “Lenguaje y cultura. Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes”, tesis de doctorado, Universidad de Leiden, Holanda.



- MARTÍNEZ, A. (2004a) “Variación lingüística y estrategias discursivas”, en R. S. KISNER, E. CONTINI MORAVA y B. RODRIGUEZ-BACHILLER (ed.) *Cognitive and Communicative Approaches to Linguistic Analysis*. Benjamins.
- MARTÍNEZ, A. (2004). “Lenguas amerindias en la Argentina”, en A. LLUÍS I VIDAL-FOLCH y A. PALACIOS ALCÁINE (ed.) *Lenguas vivas en América Latina*, pp. 127-140. Colección Amer & Cat, 11. Universidad Autónoma de Madrid e Institut Català de Cooperació Iberoamericana.
- MARTÍNEZ, A. *et al.* (1998). “Alternancia y frecuencia de uso en las condicionales contrafactuales de pasado: una interpretación cualitativa”, en *Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina*, pp. 97-106. Campinas, Brasil.
- MARTÍNEZ, A., A. SPERANZA y G. FERNÁNDEZ (2006). “Lenguas en contacto y perspectivas cognitivas: interculturalidad en Buenos Aires”, *Revista Universos*, pp. 9-33. Universidad de Valencia.
- MARTÍNEZ, A., A. SPERANZA y G. FERNÁNDEZ (2009) “El entramado de los lenguajes”, en A. MARTÍNEZ (coord.) *Una propuesta para la enseñanza de la lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires: La Crujía.
- MARTÍNEZ, A. (2008). “Fronteras y exclusión social: el dominio de la lengua escrita”, presentación, V Jornadas internacionales sobre indigenismo americano. Fronteras exteriores e interiores: indigenismo, género e identidad. Universidad Autónoma de Madrid.
- MAUDER, E. (2000). “Variación lingüística y etnopragmática. Factores socioculturales en la variación *ser/estar*”, en L. FANT (coord.) *Etnopragmática. Signo & Seña* n° 11, pp. 225-239. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- RIJLAARSDAM, G. y M. COUZIEN (2000). “La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura”, en A. CAMPS y M. MILIAN (comp.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- SPERANZA, A (2005). “La lengua escrita como práctica cultural: la variación lingüística en el uso correlativo de tiempos verbales en producciones narrativas. El caso del contacto quechua-castellano”, tesina de la maestría en Ciencias del Lenguaje, IES “Dr. Joaquín V. González”.